

Le développement de l'enfant : la contribution de Piaget au champ de l'éducation

Child development: Piaget's contribution to the field of education

El desarrollo del niño: contribuciones de Piaget al campo de la educación

Étienne Bourgeois



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/7077>

DOI : 10.4000/ries.7077

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education internationale

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2018

Pagination : 99-108

ISBN : 978-2-85420-620-3

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Étienne Bourgeois, « Le développement de l'enfant : la contribution de Piaget au champ de l'éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 79 | décembre 2018, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7077> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.7077>



Le développement de l'enfant : la contribution de Piaget au champ de l'éducation

Étienne Bourgeois

Université catholique de Louvain

PIAGET PÉDAGOGUE ?

Jean Piaget est indéniablement connu comme l'un des plus grands psychologues du développement cognitif du xx^e siècle. Mais qu'en est-il du Piaget pédagogue ? C'est ce que nous examinerons dans cette contribution. Quelques mots, tout d'abord, sur l'homme et son œuvre.

Le rapport de l'homme et de son œuvre avec la pédagogie, et plus généralement l'éducation, peut paraître paradoxal à première vue. En effet, dans sa production scientifique, singulièrement prolifique (523 articles et 53 ouvrages, soit plus de 20 000 pages publiées !), les questions pédagogiques occupent une place relativement marginale : deux ouvrages de sa plume seulement sont consacrés explicitement à l'éducation (*Psychologie et pédagogie* et *Où va l'éducation ?*). Et encore ne s'agit-il que d'un recueil de réflexions assez générales sur l'éducation, et non d'une véritable théorie pédagogique en lien explicite avec ses travaux de psychologie et d'épistémologie, qui constituent l'essentiel de son œuvre. En outre, lui-même refusait catégoriquement de se laisser définir comme pédagogue : on se rappellera à ce sujet sa célèbre réplique dans un entretien avec Jean-Claude Bringuier (1977) :

Écoutez ! Je n'ai pas d'opinion en pédagogie. Le problème de l'éducation m'intéresse vivement, car j'ai l'impression qu'il y a énormément à réformer et à transformer, mais je pense que le rôle du psychologue est avant tout de donner les faits que peut utiliser le pédagogue et non pas de se mettre à sa place pour lui donner des conseils. C'est au pédagogue de voir comment il peut utiliser ce qu'on lui offre.

Ces éléments pourraient laisser croire que Piaget s'est peu penché dans son propre travail sur les questions d'éducation, pour se concentrer sur la face la plus connue de son œuvre, sa théorie de la genèse de l'intelligence, laissant à d'autres le soin de puiser dans son œuvre ce qu'ils pouvaient en tirer. Il n'en est pourtant rien. Tout d'abord, Piaget a en réalité aussi beaucoup écrit sur l'éducation, même si ses textes sur le sujet restent dans l'ensemble injustement méconnus¹. Ensuite, le parcours de vie de Piaget témoigne d'un engagement personnel évident dans le domaine de l'éducation dans le cadre des fonctions qu'il a exercées d'abord à l'Institut Jean-Jacques

1. On trouve chez Xypas (1997) une bibliographie assez complète de tous ces textes consacrés à l'éducation (dont plusieurs ont été réédités dans des recueils), structurée autour de quatre axes : articles (30) portant explicitement sur l'éducation (éducation internationale et à la citoyenneté, éducation et développement moral, éducation et pédagogie scolaire, réflexions générales sur l'école) ; écrits (12) de psychopédagogie et didactique ; écrits (22) sur les mécanismes psychologiques et sociologiques de l'éducation ; et écrits (9) de philosophie religieuse et de psychologie religieuse, en lien avec l'éducation ; soit 73 textes au total !

Rousseau, dans les années 1920, puis au Bureau international d'éducation (BIE) qu'il dirige pendant près de quarante ans (1929-1968), nous y reviendrons plus loin (Piaget, 1966). Cet engagement fut le plus intense dans la période de l'entre-deux-guerres, ainsi que le reflètent ses publications. Enfin, Piaget a exercé une influence tout à fait considérable sur les discours et les pratiques éducatives, non seulement de son vivant – en particulier dans les années 20-30, comme inspirateur et caution scientifique du mouvement de l'Éducation nouvelle – mais également au cours des décennies qui ont suivi son décès (1980), à la faveur de l'essor du cognitivisme qui a largement traversé le champ éducatif. On a donc bien affaire à deux Piaget : le premier, le plus connu et le plus étudié, le psychologue et l'épistémologiste ; et l'autre, le pédagogue, certes moins visible dans ses écrits, mais néanmoins très engagé et tout aussi influent. Cette influence fut non seulement directe, considérant le succès persistant du (socio)constructivisme d'inspiration piagétienne qui perdure jusqu'à nos jours dans le champ scolaire et de la formation, mais aussi indirecte, par les critiques et les débats que ce paradigme n'a pas manqué de soulever auprès de tous les acteurs du système éducatif (professionnels, décideurs, chercheurs, voire grand public). Son influence a été considérable, non seulement en Europe, mais aussi, on le sait peut-être moins, en Amérique du Nord.

LA VISION ÉDUCATIVE DE PIAGET

Nous proposons de distinguer ici trois composantes de son œuvre qui permettent de caractériser ce qui pourrait constituer sa vision éducative, même si celle-ci n'a jamais vraiment fait l'objet d'une construction théorique systématique d'ensemble.

La théorie du développement de l'intelligence, au fondement du paradigme constructiviste de l'apprentissage

La théorie de l'intelligence proposée par Piaget comporte deux dimensions fondamentales. Dans sa dimension structurelle, elle offre une description extrêmement minutieuse des différents stades du développement cognitif chez l'enfant et l'adolescent, dans l'ordre : le stade de l'intelligence sensori-motrice (0-2 ans), celui des opérations concrètes (intelligence préopératoire et des opérations concrètes : de 2 à 11-12 ans), et le stade de l'intelligence opératoire formelle (de 6-7 ans à 11-12 ans). Dans sa dimension fonctionnelle, elle propose un mécanisme permettant d'expliquer le passage progressif d'un stade à l'autre : le fameux processus assimilation/accommodation/équilibre.

Considérant la première dimension, la théorie des stades – comprenant à la fois leur description détaillée et leur enchaînement séquentiel au cours de l'enfance – a indéniablement apporté un socle théorique et scientifique au mouvement de l'Éducation nouvelle, qui a connu son essor dès le début du ^{xx}e siècle, avec les figures les plus connues que furent, outre les collègues directs de Piaget, Édouard Claparède, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, etc.), Célestin Freinet,



Ovide Decroly, Maria Montessori, et aux États-Unis, John Dewey, pour ne citer que celles-ci. Plus spécifiquement, elle a fondé deux principes cardinaux de ce mouvement : d'une part, la nécessité d'adapter les contenus et les méthodes pédagogiques aux caractéristiques propres de l'enfant, en fonction de son niveau réel de développement cognitif et, d'autre part, l'exigence de fonder la construction des curricula scolaires et des séquences pédagogiques sur le principe d'une progression du concret vers l'abstrait dans l'appréhension des contenus d'apprentissage. Ces principes continuent d'orienter les pratiques pédagogiques en vigueur aujourd'hui. On pense à l'actualité de ce qu'on appelle la « pédagogie différenciée ». On pense aussi à l'engouement actuel pour la redécouverte de la « pédagogie Montessori » à l'école maternelle et primaire. Dans le champ de la formation des adultes, la modélisation piagétienne des stades du développement cognitif a également connu un certain retentissement, mais surtout par les critiques qu'elle a suscitées. En effet, deux aspects fondamentaux de cette modélisation ont été vivement critiqués au cours des dernières décennies. D'une part, selon la théorie piagétienne, le développement cognitif atteindrait son point culminant (stade des opérations formelles) au début de l'adolescence, suggérant par là que plus aucun progrès cognitif n'est envisageable au-delà. Or, la recherche ultérieure sur la pensée postformelle ou la pensée critique a montré qu'il n'en est rien². D'autre part, les travaux sur l'éducabilité cognitive³ ont montré non seulement que l'adulte pouvait continuer de progresser cognitivement au-delà du stade des opérations formelles tel que modélisé par Piaget, mais qu'en outre, un même individu, quel que soit son âge, pouvait adopter des fonctionnements cognitifs relevant de stades de développement différents, selon les situations de la vie quotidienne rencontrées, en fonction notamment de leur niveau de complexité et de familiarité. L'individu ne peut donc pas être globalement identifié à un seul stade de développement cognitif qui structurerait entièrement son mode de penser et d'agir, quelles que soient les situations de la vie quotidienne. Le fonctionnement cognitif de l'adulte peut donc continuer d'être éduqué tout au long de la vie (d'où la notion d'éducabilité cognitive), par des méthodes et des instruments *ad hoc*, notamment le Programme d'enrichissement instrumental de R. Feuerstein, et en particulier les Ateliers de raisonnement logique, encore largement répandus de nos jours. Et paradoxalement, dans cette perspective, les apports de la théorie piagétienne des stades s'avèrent pertinents, en particulier pour comprendre comment faire progresser l'adulte d'un stade de développement donné au stade supérieur, dans un type de situation donné.

Dans sa dimension fonctionnelle, la théorie piagétienne du développement a également été d'un apport considérable pour le champ de l'éducation. Elle a fondé le principe essentiel constitutif du courant constructiviste, qui domine encore la scène pédagogique de nos jours dans l'enseignement et la formation. Ce principe

2. Voir notamment : King P.M., Kitchener K.S. (1994) : *Developing Reflective Judgment*, San Francisco, CA : Jossey-Bass ; Baffrey-Dumont V. (2002) : « Pensée postformelle, jugement réflexif et pensée réflexive », dans R. Pallascio et L. Lafortune (Eds.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 0-29), Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.

3. Voir à ce sujet l'ouvrage emblématique de ce courant : Sorel M. (Ed.) (1994) : *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive*, Paris : L'Harmattan. Voir aussi : Delannoy C., Passegras J.-C. (1992) : *L'intelligence peut-elle s'éduquer ?*, Paris : Hachette ; et le numéro d'*Éducation permanente* n° 88/89 (1992) consacré à : « Apprendre peut-il s'apprendre ? L'éducabilité cognitive ».

est double. Il postule, d'abord, que les interactions entre le sujet et son environnement sont médiées par des structures cognitives qui organisent et orientent sa représentation mentale de la situation et *in fine* la conduite qu'il va y adopter. Le sujet ne réagit donc pas de façon immédiate à son environnement mais bien en fonction de la représentation mentale qu'il s'est construite de son environnement. Il suppose ensuite que ces structures mobilisées par le sujet ici et maintenant en situation résultent elles-mêmes d'un processus de construction (de « genèse », dans le vocabulaire piagétien) réalisé au travers de l'histoire antérieure des interactions du sujet avec son environnement et sont appelées à se transformer, au travers du mécanisme d'assimilation/accommodation. Dès lors, l'apprentissage doit être vu avant tout comme un processus de construction ou mieux encore de transformation de connaissances « déjà-là » en connaissances nouvelles.⁴ Dans cette perspective, l'apprenant ne peut en aucun cas être considéré comme une table rase et il est donc essentiel, pour faire apprendre, d'identifier et de mobiliser les structures cognitives sur lesquelles on peut s'appuyer pour engager la transformation visée vers la connaissance nouvelle. Une fois encore, ce principe, qui, dans l'histoire de l'éducation, s'apparente à une révolution copernicienne, est immédiatement entré en résonance avec les thèses pédagogiques du mouvement de l'Éducation nouvelle, qui vise à placer l'apprenant – et non plus l'enseignant et les contenus enseignés – au centre de l'intervention éducative.

Le débat autour de la pédagogie de la découverte

On l'a dit, Piaget lui-même s'est souvent bien gardé d'émettre directement et explicitement des recommandations pédagogiques précises à partir de sa théorie du développement de l'intelligence, et il n'a pas lui-même mené de recherches systématiques pour tester empiriquement l'efficacité comparée de dispositifs pédagogiques directement inspirés de sa théorie. Certains de ses collaborateurs ont cependant abordé frontalement ces questions, notamment Bärbel Inhelder et Hermine Sinclair (Inhelder et Sinclair, 1969 ; Inhelder, Sinclair et Bovet, 1974). À côté des principes pédagogiques généraux évoqués plus haut, relativement consensuels aujourd'hui, il en est un qui n'a pas manqué de susciter d'importantes polémiques. Il postule que le développement cognitif étant un processus relativement endogène et « naturel », l'intervention pédagogique devrait s'apparenter autant que possible aux conditions dans lesquelles l'enfant découvre et construit naturellement les concepts, par lui-même, au gré de ses interactions avec son environnement. Il s'agit donc d'éviter *a priori* tout ce qui relèverait de la guidance directe (explicitation immédiate des règles et des solutions, *feed-back* correctif, démonstration, etc.). C'est ce qu'on appellerait aujourd'hui une pédagogie « radicale » de la découverte, laissant l'apprenant découvrir par lui-même, par tâtonnements, à son rythme, ce qu'il y a à apprendre. Or de nombreuses recherches empiriques systématiques menées depuis sur le sujet, principalement en Amérique du Nord, tendent dans l'ensemble à

4. Nous avons par ailleurs discuté et illustré la pertinence du mécanisme de l'assimilation/accommodation pour l'apprentissage de structures cognitives de type propositionnel dans le champ de la formation des adultes (Bourgeois et Nizet, 1997).



infirmier ce postulat⁵. Ces recherches ont comparé des dispositifs d'apprentissage par la découverte avec des dispositifs basés sur ce que l'on appelle aujourd'hui l'enseignement explicite. Ils montrent dans l'ensemble qu'une approche radicale par la découverte (qui laisse l'enfant quasiment seul et sans aucune forme de guidance tout au long du processus) s'avère le plus souvent moins efficace que les dispositifs d'enseignement explicite. Par contre, l'apprentissage par la découverte, lorsqu'il est associé à un minimum de guidance (étayage) intervenant au moment et dans des formes *ad hoc*, s'avère plus efficace (Tricot, 2017).

Il faut cependant préciser que, dans ces critiques, on a parfois réduit la position piagétienne à la caricature. À lire Piaget dans le texte, on réalise que lui-même, s'il favorise clairement une pédagogie de la découverte, n'a jamais pour autant réfuté l'importance d'une guidance appropriée encadrant le processus de découverte. De même, on lui a beaucoup reproché de sous-estimer l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage. Ce reproche, émanant même de certains de ses proches collaborateurs – à l'initiative, dans les années 1970, du courant du socioconstructivisme visant précisément à mettre en avant l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage – s'avère partiellement injustifié, tout au moins si l'on considère les travaux d'avant-guerre de Piaget, qui explicitait très clairement l'importance qu'il accordait aux interactions sociales et en particulier à la coopération entre pairs (Xypas, 1997).

Importance d'une éducation à la citoyenneté

103

Un troisième volet de la vision éducative de Piaget, sans doute le moins connu, concerne la promotion d'une éducation à la citoyenneté, une éducation également internationale et interculturelle. Les écrits de l'auteur sur le sujet (principalement ceux d'avant-guerre, dans les diverses publications du BIE et autres organisations internationales) ainsi que son engagement soutenu au BIE et à l'Unesco, la façon dont lui-même enseignait (en particulier dans le cadre de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève) témoignent de ses convictions humanistes et en particulier de sa foi profonde en l'éducation comme vecteur essentiel d'avènement de la démocratie, de la solidarité, du dialogue et de la paix dans le monde. Il considère l'éducation comme le meilleur rempart contre le rejet de l'autre sous toutes ses formes, l'embrigadement des masses et finalement le totalitarisme. C'est ainsi, par exemple, qu'il a prôné la notion de « *self-government* » à l'école⁶. Il partageait ces convictions avec les autres promoteurs du mouvement de l'Éducation nouvelle, qui s'est développé après la Première Guerre mondiale, suscitant cette foi en l'idéal humaniste et pacifiste d'une éducation au service de la paix et de la solidarité. Pour Piaget, comme pour eux tous, la montée du nazisme et l'éclatement de la Seconde Guerre mondiale ont donc constitué une profonde désillusion, qui explique peut-être l'image que Piaget a pu donner de lui-même, dans ses écrits d'après-guerre, d'un auteur austère, désincarné, ne s'intéressant qu'au « sujet épistémique », ainsi qu'on le lui a également souvent reproché.

5. Pour une synthèse et une discussion critique de ces travaux, voir Brainerd (2003) et Tricot (2017, chapitre 2).

6. Piaget J. (1934) : « Remarques psychologiques sur le *self-government* à l'école », dans BIE (Ed.), *Le self-government à l'école* (p. 89-708), Genève : Bureau international d'éducation.

LA DIFFUSION DE L'ŒUVRE PIAGÉTIENNE DANS L'ESPACE ET LE TEMPS

On peut distinguer plusieurs phases dans la diffusion des travaux de Piaget dans le champ éducatif. La première phase coïncide avec l'engagement de Piaget à l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Cet institut de formation des maîtres et de recherche en psychologie de l'enfant, fondé par Édouard Claparède en 1912 à Genève, fut l'un des hauts lieux militants du mouvement de l'Éducation nouvelle qui se développait à cette époque tant en Europe (Claparède, Ferrière, Freinet, Montessori, Decroly, Neill...) qu'outre-Atlantique (Dewey), en particulier dans l'entre-deux-guerres. Les récits de la vie de cet institut⁷ attestent d'un remarquable isomorphisme entre les principes pédagogiques qui y étaient enseignés aux futurs maîtres (la pédagogie active, fondée sur une articulation entre l'interaction directe de l'apprenant avec l'objet, la coopération avec les pairs et la guidance de l'enseignant) et la pédagogie qui y était effectivement pratiquée. Piaget a contribué de deux façons à l'essor de ce mouvement. D'une part, par son engagement très actif dans l'Institut comme enseignant et, d'autre part, comme chercheur dont les travaux dans le domaine de la psychologie de l'intelligence ont contribué à fournir des bases scientifiques aux idéaux de ce mouvement. Ces deux formes d'engagement se sont confondues chez Piaget, depuis le moment de son recrutement à l'Institut (1921) jusqu'à la transformation de celui-ci en Institut des sciences de l'éducation, rattaché à l'Université de Genève, en 1932. Dès ce moment, Piaget a pris soin de distinguer ces deux formes d'engagement : il a poursuivi son engagement militant en faveur de l'Éducation nouvelle principalement au travers du BIE et de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN), qu'il a cofondée en 1921. Quant à son engagement de chercheur, il l'a poursuivi au sein de l'Institut des sciences de l'éducation, désormais exclusivement dévolu à la recherche scientifique et à l'enseignement universitaire, ainsi qu'au travers des diverses chaires universitaires qu'il a occupées en Suisse et à l'étranger au cours de sa carrière.

Les années 1970 marquent une deuxième étape importante dans la diffusion de l'œuvre de Piaget en éducation. Elles coïncident avec deux mouvements qui ont redonné vigueur à l'intérêt qu'on lui a porté. D'une part, dans la foulée de Mai 1968, on a assisté à un rejet massif du modèle pédagogique péjorativement qualifié de « transmissif » (ou « directif »), encore très dominant dans l'éducation scolaire publique, et à la réémergence d'un discours et de pratiques pédagogiques visant à replacer l'apprenant – et non plus l'enseignant et les savoirs enseignés – au centre des pratiques éducatives (Blais *et al.*, 2014). Si les propositions pédagogiques du mouvement de l'Éducation nouvelle se sont développées dans l'entre-deux-guerres, les réalisations concrètes sont alors restées encore relativement confidentielles, à la marge du système scolaire public, resté, quant à lui, très largement marqué par le modèle dominant de l'éducation traditionnelle dénoncé par ce mouvement. Le tournant des années 1970 signe une volonté

7. Voir Piaget (1966) ; Bovet P. (1932) : *Vingt ans de vie. L'Institut J.-J. Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé [<https://bit.ly/2O7oCRB>] ; Vidal F. (1988) : *L'Institut Rousseau au temps des passions, Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 10(1), p. 60-81 ; Hofstetter R., Ratcliff M., Schneuwly B. (2011) : *Cent ans de vie (1912-2012). La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*, Genève : Georg. Les archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, à l'Université de Genève, méritent également le détour pour s'en convaincre [<https://www.unige.ch/archives/aijjr/>].



explicite, et qui se répand davantage au sein même du système scolaire, de faire rupture par rapport au modèle « traditionnel », renouant ainsi avec les idéaux de l'Éducation nouvelle, désignés à présent sous de nouveaux vocables : notamment celui de « pédagogie non-directive », systématiquement opposée à « pédagogie traditionnelle », « directive », « transmissive », etc⁸. D'autre part, notamment à la faveur des développements récents des neurosciences, on a assisté à l'émergence de la vague cognitiviste, qui n'a pas tardé à submerger le champ de l'éducation des deux côtés de l'Atlantique. En rupture avec le paradigme behavioriste qui a largement dominé la scène éducative en particulier en Amérique du Nord, le cognitivisme a mis en lumière l'importance centrale de l'activité cognitive du sujet dans ses interactions avec l'environnement, renouant ainsi avec le cœur de la thèse piagétienne, elle-même inspirée de ce point de vue avec le courant de la psychologie de la forme. S'est ensuivi, tant aux États-Unis qu'en Europe, un regain d'intérêt pour le paradigme constructiviste piagétien – qui perdure de nos jours – en éducation. On notera le caractère quelque peu paradoxal de cet engouement après la mort de son auteur, alors qu'au même moment, sa théorie des stades de l'intelligence était fortement remise en question et critiquée dans le domaine de la psychologie du développement. Le constructivisme piagétien, depuis sa redécouverte au cours des dernières décennies, a également fait l'objet d'importantes critiques dans le champ éducatif, principalement de trois ordres.

La première critique concerne le postulat de la forte « contrainte développementale » de l'apprentissage qui sous-tend la théorie piagétienne. Ce postulat fonde deux prédictions : d'une part, que les gains d'apprentissage sont fonction du niveau de développement de l'enfant. En d'autres termes, un apprentissage donné ne sera possible que si l'enfant a atteint le stade de développement censé permettre cet apprentissage. D'autre part, il conduit à la prédiction que le passage d'un stade de développement au stade supérieur ne peut pas s'opérer par le seul effet d'une intervention enseignante. Or ces deux prédictions ont été infirmées par de nombreuses études empiriques (voir Brainerd, 2003, pour une synthèse). Au passage, ce courant critique, principalement nord-américain, met aussi en cause les méthodes de recherche utilisées par Piaget et ses collaborateurs, jugées trop peu rigoureuses et systématiques.

La deuxième critique porte sur la dimension sociale de l'apprentissage, jugée non ou trop peu prise en compte par Piaget. La critique est d'abord venue, dès la fin des années 1970, de proches collaborateurs de Piaget à l'Université de Genève (G. Mugny, W. Doise, A.-N. Perret-Clermont, etc.). En bref, tout en reprenant à leur compte les postulats de base de la théorie de l'assimilation/accommodation/équibration, ils mettent en évidence que l'apprentissage gagne en efficacité lorsque le sujet, confronté à une tâche du type de celles étudiées par Piaget, a l'occasion d'interagir avec des pairs pour la résoudre, comparativement à la situation, la plus souvent mise en scène par Piaget, où il est seul face à la tâche. Ce courant a donc mis en évidence l'importance de ce qu'ils ont appelé les conflits sociocognitifs,

8. On assiste, au début des années 1970, à un foisonnement d'ouvrages faisant l'éloge des pédagogies « non-directives », centrées sur l'apprenant », actives, etc., comme par exemple, en guise d'aperçu : GFEN (1964) : *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris : Presses universitaires de France ; Cros L. (Ed.) (1970) : *L'école nouvelle témoigne*, Paris : Librairie Armand Colin ; Gilbert R. (1973) : *Les idées actuelles en pédagogie*, Paris : Éditions du Centurion ; Hameline D., Dardelin M.-J. (1967) : *La liberté d'apprendre. Justifications pour un enseignement non-directif*, Paris : Les Éditions ouvrières ; APC et al. (Eds.) (1972) : *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*, Paris : ESF.

terme qui donnera naissance au nom encore utilisé aujourd'hui pour nommer ce courant « néopiagétien » : le socioconstructivisme⁹. Le reproche plus ou moins explicite adressé à Piaget par ce courant est donc d'avoir trop peu considéré l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage. Cette critique apparaît partiellement justifiée au vu de ses travaux d'après-guerre. Elle l'est cependant nettement moins en ce qui concerne ses travaux plus anciens qui, de façon répétée et explicite, soulignent précisément l'importance des interactions sociales et de la coopération dans l'apprentissage et le développement (Montangero et Maurice-Naville, 1994 ; Xypas, 1997). Cette critique a été poussée encore plus radicalement dès les années 1990, à la faveur de l'engouement observé dès cette époque (et qui subsiste encore de nos jours) pour le paradigme historico-culturel de l'apprentissage. Celui-ci prend ses racines dans les travaux du psychologue russe Lev Vygotski, contemporain de Piaget, mais dont l'œuvre n'a été publiée en français qu'au cours des années 1980. En bref, pour Vygotski, selon la formule consacrée, l'apprentissage précède le développement et non l'inverse, comme le suggère Piaget et son postulat de la contrainte développementale de l'apprentissage. Autrement dit, l'interaction sociale (avec une personne plus experte que soi) est non seulement un adjuvant pour l'apprentissage (comme le proposent les néopiagétiens), mais bien une condition première, *sine qua non*, du développement. L'enfant ne peut progresser d'un stade à l'autre que parce qu'il y a eu préalablement apprentissage, c'est-à-dire guidance ou intervention éducative par quelqu'un de plus expert¹⁰, contrairement à la vision piagétienne qui appréhende le développement cognitif comme un processus essentiellement endogène.

Quant à la troisième critique classiquement adressée à Piaget, elle lui reproche de ne s'intéresser qu'à un sujet « épistémique », désincarné, purement cognitif, au détriment de sa composante affective et émotionnelle. Cette critique trouve un fondement renouvelé dans les travaux récents en neurosciences, qui soulignent abondamment l'étroite imbrication des dimensions émotionnelle – et corporelle – avec la dimension cognitive dans l'apprentissage. À nouveau, ce reproche n'est que partiellement justifié, car Piaget, surtout dans ses premiers travaux d'avant-guerre, avait explicitement pressenti l'importance de la dimension affective de l'apprentissage, même s'il est vrai qu'il s'en est progressivement désintéressé par la suite (Xypas, 1997 ; Montangero et Maurice-Naville, 1994). Quant à la dimension corporelle, l'intuition de Piaget, élaborée dès la première heure, de l'importance de la manipulation physique (sensori-motrice) des objets pour l'apprentissage et le développement n'est évidemment plus à démontrer.

LA PERTINENCE DE L'ŒUVRE PIAGÉTIENNE POUR L'ÉDUCATION D'AUJOURD'HUI

Au-delà des critiques brièvement évoquées ci-dessus, l'œuvre piagétienne nous semble garder toute sa pertinence, à de nombreux égards. On pourrait notamment relever les trois points suivants. Tout d'abord, l'œuvre piagétienne frappe par

9. Voir Buchs et Bourgeois (2018) pour une synthèse critique de ces travaux et leur développement actuel.

10. Voir notamment Blais et al. (2014) pour un développement récent de cette critique.



son caractère interdisciplinaire. Si Piaget lui-même se définit avant tout comme psychologue du développement et comme épistémologiste, il témoigne au travers de son œuvre d'une culture considérable dans une grande variété de disciplines : la biologie (par sa formation initiale), la sociologie, la philosophie, la psychanalyse, la psychologie religieuse... L'œuvre atteste d'une volonté constante non pas d'étalage superficiel de l'étendue et de la diversité de ses connaissances mais bien d'intégration et d'articulation¹¹. Il en résulte une œuvre exceptionnellement riche et stimulante, mais surtout particulièrement pertinente pour les sciences de l'éducation, et par nature pluridisciplinaire en ce qu'elle se donne pour objet des pratiques humaines.

Ensuite, Piaget a clairement fondé le paradigme constructiviste en pédagogie, un paradigme qui, aujourd'hui, s'est largement imposé au cœur même du système éducatif. Certes, depuis Piaget, ce paradigme s'est heureusement enrichi, d'une part, d'une dimension sociale (on parle aujourd'hui plus volontiers de socioconstructivisme) et, d'autre part, d'une dimension affective plus nettement affirmées. Contrairement à ce qu'ont pu affirmer certains détracteurs, d'ailleurs pas toujours bien informés, Piaget lui-même n'a jamais nié l'importance de ces dimensions qui, sur le plan théorique et pratique se sont d'ailleurs avérées largement compatibles avec les propositions de Piaget. Par ailleurs, même si le constructivisme piagétien a pu servir de caution scientifique au mouvement des « pédagogies non-directives », qui a émergé au début des années 1970 en rupture explicite avec modèle dit « transmissif », il s'agit de sortir par le haut de cette opposition stérile entre transmission et construction du sujet (Bourgeois, 2018). Certes, la mission de l'éducation ne peut se réduire exclusivement à une entreprise de transmission de savoirs et de valeurs garantissant l'adaptation de l'individu au social, au risque de tomber dans le piège de l'inculcation et de l'aliénation. Mais si l'éducation prétend former un sujet autonome, il est essentiel de lui donner les moyens de développer ses potentialités propres, au travers du modèle pédagogique préconisé par le mouvement de l'Éducation nouvelle, et de lui transmettre les outils culturels qui lui permettront d'inscrire sa propre voix comme sujet relié aux autres dans le monde.

Dans cette perspective, les développements de Piaget – encore trop méconnus aujourd'hui – sur l'importance d'une éducation citoyenne à la paix et à la solidarité apparaissent aujourd'hui d'une actualité brûlante, en ces temps à nouveau menacés par la résurgence de toutes les formes de rejet de l'autre.

RÉFÉRENCES

BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D. (2014) : *Transmettre, Apprendre*, Paris : Stock.

BOURGEOIS E., NIZET J. (1997) : *Apprentissage et formation des adultes*, Paris : Presses universitaires de France.

BRAINERD C.J. (2003) : Jean Piaget, Learning Research, and American Education », dans B.J. Zimmerman et D.A. Schunk (Eds.), *Educational Psychology. A Century of Contributions* (p. 251-287), Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

11. Sur ce point, voir Piaget (1970) : *Épistémologie et sciences de l'homme*, Paris : Gallimard (en particulier le chapitre 3 : « Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et problèmes communs »).

- BRINGUIER J.-C. (1977) : *Conversations libres avec Jean Piaget*, Paris : Laffont.
- BUCHS C., BOURGEOIS E. (2017) : Conflits sociocognitifs et apprentissage, dans P. Carré et P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 329-345), Paris: Dunod (4^e éd.).
- INHELDERB., SINCLAIRH. (1969) : « Learning cognitive structures », dans P.H. Mussen, J. Langer, M. Covington (Eds.), *Trends and Issues in Developmental Psychology* (p. 2-21), New York : Holt, Rinehart & Winston.
- INHELDER B., SINCLAIR H., BOVET M. (1974) : *Apprentissage et structures de la connaissance*, Paris : Presses universitaires de France.
- MONTANGERO J., MAURICE-NAVILLE D. (1994) : *Piaget ou l'intelligence en marche*, Liège : Mardaga.
- PIAGET J. (1966) : « Autobiographie », *Cahier Vilfredo Pareto*, 10, 129-159.
- TRICOT A. (2017) : *L'innovation pédagogique. Mythes et réalités*, Paris : Retz.
- XYPAS C. (1997) : *Piaget et l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France.